



**You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Rozwój umiejętności pisania uczniów z dysleksją rozwojową - ćwiczenia wspomagające kształcenie kompetencji językowo-komunikacyjnej

Author: Danuta Krzyżyk

Citation style: Krzyżyk Danuta. (2013). Rozwój umiejętności pisania uczniów z dysleksją rozwojową - ćwiczenia wspomagające kształcenie kompetencji językowo-komunikacyjnej. W: K. Węsierska, N. Moćko (red.), "Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej. T. 2" (S. 213-228). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Danuta Krzyżyk

Rozwój umiejętności pisania uczniów z dysleksją rozwojową — ćwiczenia wspomagające kształcenie kompetencji językowo-komunikacyjnej

We współczesnym świecie poszerza się bogactwo typów komunikatów, a różne, często nieprzewidywalne, wydarzenia wymagają odpowiednich do określonych sytuacji zachowań językowych. Umiejętność sprawnego, poprawnego i skutecznego komunikowania się w różnych sytuacjach jest dziś zatem jednym z warunków pełnego uczestnictwa człowieka w życiu, w tym także w komunikacji językowej określonej społeczności. Kompetencja komunikacyjna, przejawiająca się w sprawnym i poprawnym tworzeniu tekstów, łączy się integralnie z kompetencją tekstotwórczą (NOWAK, 2009). Młody człowiek powinien więc posiadać umiejętność nie tylko rozumienia wszelkich komunikatów, przybierających różne formy i warianty przekazu, ale także umiejętność ich tworzenia na użytek innych. Podstawową kategorią pojmowanego funkcjonalnie kształcenia językowego uczniów z dysleksją rozwojową, tj. kształcenia polonistycznego zorientowanego na konkretne działania w zakresie mówienia, słuchania, pisania i czytania, jest kompetencja językowo-komunikacyjna. Jej osiągnięcie to cel edukacji polonistycznej (KOWALIKOWA, 2009).

Na wszystkich etapach nauczania, na lekcjach i na zajęciach pozalekcyjnych, konieczne jest nieustanne uświadamianie uczniom, jak ważną oraz potrzebną umiejętnością jest sprawne i poprawne komunikowanie się z otoczeniem. Należy także konsekwentnie kształcić tę umiejętność.

Nauczyciele, zwłaszcza nauczyciele poloniści, powinni stymulować osobowość ucznia przez uczenie go zachowań językowych adekwatnych do sytuacji komunikowania się, relacji między uczestnikami aktu mowy, celu i tematu wypowiedzi, a w konsekwencji — rozwijać odpowiedzialność za słowo, rzetelność i precyzję wypowiedzi, skuteczność porozumiewania się (KRZYŻYK, 2008). Są to uniwersalne umiejętności ponadprzedmiotowe. Dla ucznia z dysleksją rozwojową te kompetencje są nierzadko trudne do osiągnięcia, między innymi ze względu na ich złożony charakter (szereg niezbędnych do pisemnego komunikowania się kompetencji częściowych) i liczne ograniczenia w tym zakresie samego uczącego się. Dysleksja manifestuje się bowiem wieloma trudnościami w odniesieniu do różnorodnych form komunikacji językowej, zarówno w zakresie kompetencji odbiorczych, jak i nadawczych.

Opanowanie języka pisanego przez dzieci jest procesem długotrwałym i złożonym, wymagającym wysiłku. Trudności sprawia uczniom zarówno techniczny aspekt pisma (np. zachowanie odpowiedniej postawy w trakcie pisania, sposób trzymania narzędzia pisarskiego, położenie ręki, układ i oddalenie głowy od zeszytu, układ i położenie tułowia), jak i przelewanie myśli na papier — ustrukturyzowanie tekstu pod względem kompozycji, zorganizowanie, uporządkowanie treści wypowiedzi wraz z doбором właściwego słownictwa, sposób wyrażania myśli (respektowanie wymagań gramatycznych i stylistycznych), poprawność zapisu pod względem ortograficznym oraz poprawność zapisu pod względem gramatycznym (przestrzeganie normy fleksyjnej i składniowej polszczyzny).

Ćwiczenia doskonalące umiejętności pisania uczniów z dysleksją rozwojową powinny być zatem podporządkowane usprawnianiu trzech łączących się ze sobą obszarów:

- techniki pisania,
- poprawności zapisu (ortografia),
- kompetencji tekstotwórczej.

W swoim artykule chciałabym skupić się na wybranych aspektach kształcenia kompetencji tekstotwórczej. Jej uczenie i doskonalenie wymaga podejścia integracyjnego, uwzględniającego zarówno wiedzę, jak i kompetencję komunikacyjną wraz z kompetencją językową (BARTMIŃSKI, 2004).

Spójność tekstu

Wielokierunkowe działania dydaktyczne, zmierzające do wykształcenia u uczniów umiejętności związanych z rozwijaniem i doskonaleniem sprawności językowo-komunikacyjnej, łączą się na płaszczyźnie tekstu. Jako całościowa jednostka znaczeniowa tekst powinien odznaczać się zarówno spójnością strukturalną (będącą rezultatem stosowania reguł rządzących doborem i łączeniem elementów językowych), jak i spójnością semantyczną, wynikającą z zawartości znaczeniowej poszczególnych jednostek myślowych w układzie rosnącym: poszczególnych wyrazów, zwrotów, zdań, wzajemnych stosunków pomiędzy wyrazami i grupami wyrazów wewnątrz zwrotu lub zdania, fragmentów tekstu, relacji między poszczególnymi fragmentami tekstu, wreszcie całej wypowiedzi. Nie można także zapominać o spójności pragmatycznej, która wynika z osadzenia tekstu w konkretnej, wspólnej dla nadawcy i odbiorcy sytuacji komunikacyjnej oraz wspólnej wiedzy pozajęzykowej nadawcy i odbiorcy. Spójność tekstu jest zatem cechą, która odróżnia dany tekst od przypadkowego ciągu zdań i sprawia, że go rozumiemy, że czytelna jest dla nas intencja nadawcy (WOLAŃSKA, 2003).

Spójność semantyczna (koherencja) polega na istnieniu nadrzędnego tematu, rozwijanego w zaplanowany przez nadawcę sposób w poszczególnych powiązanych ze sobą semantycznie częściach tekstu. Dany tekst jest spójny semantycznie, jeśli:

- jest sformułowany przez jeden podmiot mówiący (jeden — nie znaczy jednostkowy),
- jest adresowany do jednego odbiorcy (nie chodzi o jednostkę biologiczną, lecz obowiązujący typ wymaganej od odbiorcy wiedzy o świecie),
- jest na jeden (dowolnie szeroki) temat — każdy tekst jest o czymś, jest skonstruowany według jakiegoś wewnętrznego planu semantycznego, który odbiorca musi zrekonstruować w procesie odbioru (NAGAJOWA, 1994).

O spójności strukturalnej (kohezji) tekstu decyduje natomiast sieć powiązań międzyzdaniowych, warstwa gramatyczna i leksykalna tekstu. Spójność strukturalną osiągamy przez stosowanie odpowiednich środków językowych (leksykalnych, np. powtórzeń dokładnych i niedokładnych, peryfraz, zaimków, oraz gramatycznych, np. spójników i paralelizmów składniowych).

Językowe i semantyczne mechanizmy spójnościowe wzajemnie się przenikają. Dla nauczyciela, kierującego procesem rozwijania uczniowskiej kompetencji tekstotwórczej, ważne są następujące przesłanki:

- uczeń, także ten z dysleksją rozwojową, musi mieć świadomość, że tekst jest jednością myślową i językową (np. łączy logicznie myśli, tworzy ich sekwencje, łączy logicznie treść zdań, nawiązuje do zdań poprzedzających, szuka reguły decydującej o sposobie połączenia, wyznacza granice myśli i zdań),
- uczeń musi zdobyć umiejętność stosowania językowych i semantycznych mechanizmów spójnościowych (np. używa odpowiednich znaczeniowo słów i buduje prawidłowe związki wyrazów) (NOWAK, 2009).

Błędy w zakresie spójności tekstu

O tym, że uczniowie doświadczają wielu trudności w zakresie spójności tekstu, świadczy analiza ich prac pisemnych (POLAŃSKI, 2000; BARTOSIEWICZ, 2001; TABISZ, 2006; ŻYTKO, 2006; KRZYŻYK, 2007). Prowadzone badania¹ ujawniają, że sporej grupie uczniów z dysleksją rozwojową często brakuje umiejętności tekstotwórczych (BORKOWSKA, 1998; MAKAREWICZ, 2002, 2005, 2006). Z trudem radzą sobie oni z budowaniem dłuższych, logicznie i kompozycyjnie uporządkowanych wypowiedzi. Mają też kłopoty z konsekwentnym przestrzeganiem wyznaczników wybranego wzorca gatunkowego, określeniem preferowanej strategii nadawczo-odbiorczej, wykorzystywaniem określonych pozycji tekstowych (tytułów, śródtytułów, akapitów) dla celów informowania odbiorcy w strukturze komunikatu (WOLAŃSKA, 2003). Popołniają szereg błędów w zakresie spójności tekstu. W ich wypowiedziach można zauważyć (KRZYŻYK, 2007):

- brak proporcji między poszczególnymi częściami pracy — uczniowie zazwyczaj wiele uwagi poświęcają wstępowi, który nie zawsze jest funkcjonalny ze względu na realizowany temat; bywa, że redagują wypowiedzi ułomne, pozbawione zakończenia lub zwieńczone jedno-, dwuzdaniowym podsumowaniem;
- brak bezpośredniego związku treściowego między wstępem a rozwinięciem i zakończeniem (każdy człon może wówczas funkcjonować oddzielnie); zbyt ogólny wstęp lub wstęp bez związku z tematem; treści zawarte w zakończeniu nie wynikają z wcześniejszej treści, są luźno

¹ Analizy prac pisemnych uczniów z dysleksją rozwojową prowadziła autorka artykułu. W Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego powstawały też na ten temat prace magisterskie.

związane z tematem, mają charakter impresyjny bądź są powtórzeniem tezy czy też nieudolnie przekształconą hipotezą;

- kłopoty z wewnętrznym podziałem tekstu (poprawną segmentacją tekstu), w tym brak akapitów; brak konsekwencji w segmentacji tekstu, m.in. mieszanie układu blokowego i akapitowego; zaznaczanie przez uczniów akapitów w przypadkowych miejscach, co utrudnia odbiorcy orientację w myślowej strukturze tekstu;
- chaotyczność wypracowań, brak dominanty kompozycyjnej, tj. elementu nadrzędnego wobec pozostałych, określającego charakter całej kompozycji (uczniowie redagują swoje teksty bez wyraźnego zamysłu organizacyjnego; nie dokonują selekcji materiału; w przypadkowej kolejności przywołują argumenty; wielokrotnie powracają do tych samych treści; rzadko stosują operatory metajęzykowe, związane z określonymi typami relacji w obrębie treści, czyli środki wyliczające: *po pierwsze, po drugie, między innymi, na przykład*; środki wskazujące na wnioskowanie : *więc, czyli, także: pora sformułować wnioski...*; środki sygnalizujące przejście od jednej myśli do drugiej (tranzycje): *zaczę od..., potem przejdę do..., a następnie omówię...*; *tylko o..., a teraz powiem o...*; *zanim przejdę do..., zajmę się...*);
- pomijanie w wypowiedziach środków językowych pełniących funkcję nawiązującą — zaimków rzeczownych i przymiotnych, także: zaimków przysłównych bądź przysłówków, które informują o tożsamości elementów przedmiotu wypowiedzi i jednocześnie służą estetyce tekstu; pojawiają się wewnątrz zdań, ale pełnią funkcje ponadzdaniowe: sygnalizują, że jest mowa o tym, o czym się już mówiło w poprzednim zdaniu lub w kompleksie zdań wcześniejszych;
- niezachowywanie jedności przedmiotu wypowiedzi (brak tego samego tematu); uczniowie nie selekcionują materiału rzeczowego ze względu na realizowany temat, wprowadzają do wypowiedzi niepotrzebne dygresje, redagują wypowiedzi rozwlekłe;
- brak jedności nadawcy, zwłaszcza wtedy, gdy uczniowie włączają do swoich wypracowań fragmenty wyuczone na pamięć, „zapożyczone” z różnych źródeł: opracowań, ściąg, stron internetowych, literatury fachowej (dodatkowo prowadzi to do braku jednolitości stylistycznej tekstu);
- zmianę czasu gramatycznego w kolejnych wypowiedzeniach tekstu opisujących to samo zdarzenie;
- brak umiejętności wplatania do tekstu własnego cytatów.

Dodatkowo w pracach uczniów z dysleksją rozwojową można zaobserwować, że rzadziej niż ich rówieśnicy korzystają oni z takich środków

osiągania spójności, jak powtórzenia leksykalne dokładne i niedokładne, spójniki i wyrażenia spójnikowe stosowane na początku zdania, odpowiedni szyk wyrazów w zdaniu.

Praca nad doskonaleniem uczniowskich umiejętności tekstotwórczych

W toku procesu dydaktycznego — i na lekcjach języka polskiego, i na dodatkowych zajęciach pozalekcyjnych — należałoby zatem nieustannie przypominać uczniom o sposobach osiągnięcia spójności tekstu i doskonalić tę sprawność, proponując im różne ćwiczenia. Uczeń znający sposoby budowania spójnych wypowiedzi będzie bowiem nie tylko lepiej pisał, ale także z większym zrozumieniem odbierał różne komunikaty tworzone w odmianie mówionej i pisanej języka.

Uczniowie powinni między innymi wiedzieć, że mogą osiągnąć spójność tekstu, konsekwentnie stosując zasadę trzech jedności. O tej zasadzie warto im przypominać przed każdym wypracowaniem. Udany tekst musi bowiem mieć jednego nadawcę, musi być kierowany do jednego odbiorcy i wreszcie — musi dotyczyć jednego tematu, czyli zajmować się jednym przedmiotem, choć o różnym stopniu komplikacji. Nieprzestrzeganie tej zasady prowadzi do redagowania tekstów nie na temat, do mieszania tytułu wypracowania z jego tematem, mylenia materiału wypracowania z tematem, do redagowania wypowiedzi zbyt szeroko lub zbyt wąsko ujmujących temat (NAGAJOWA, 2003; KRZYŻYK, 2007).

W ćwiczeniach doskonalących uczniowskie umiejętności tekstotwórcze wiedza o języku ma być nie tylko budowana (cel teoretyczno-poznawczy), ale i od razu operacjonalizowana. Takie funkcjonalne podejście do nauczania gramatyki jest możliwe między innymi dzięki właściwym i transformacyjnym ćwiczeniom redakcyjnym (kształcącym technikę pisarską), takim jak: układanie jednej z dłuższych form wypowiedzi, skracanie lub wydłużanie tekstu, stylizowanie, parafrazowanie, nadawanie tekstom spójności, poprawianie tekstów, przetwarzanie gotowego tekstu na inny tekst. Przedmiotem ćwiczeń redakcyjnych może być albo tekst poprawny (jako podstawa przekształceń), albo tekst mający różne braki i niedoskonałości, które uczniowie wykażą i następnie poprawią. Oba typy zadań odgrywają istotną rolę w kształceniu umiejętności tworzenia własnego tekstu (TABISZ, 2012). Nie można jednak zapominać także o ćwiczeniach kom-

pozycyjnych, kształcących umiejętność budowania dłuższych spójnych wypowiedzi uporządkowanych treściowo i graficznie (m.in. tworzenie planu kompozycyjnego i dekompozycyjnego, układanie wypowiedzi na podstawie sporządzonego planu, stosowanie stylistycznych środków kompozycyjnych, graficzne rozplanowanie tekstu, stosowanie różnego rodzaju akapitów) oraz o ćwiczeniach słownikowo-frazeologicznych, służących powiększaniu czynnego i biernego zasobu słownikowego ucznia oraz zapobieganiu błędom wyrazowym i frazeologicznym, a także o ćwiczeniach gramatyczno-słownikowych i gramatyczno-stylistycznych, m.in. poszerzających uczniowski zasób struktur gramatycznych, kształcących umiejętność posługiwania się nimi w mowie i piśmie (NAGAJOWA, 1985).

Oba wspomniane typy ćwiczeń redakcyjnych odgrywają dużą rolę w kształceniu umiejętności tworzenia własnego tekstu. Oto przykłady ćwiczeń redakcyjnych właściwych:

Przykład I

1. Napisz do kolegi e-mail, w którym prześlesz mu obiecane materiały do waszego wspólnego referatu z historii. Pamiętaj o zachowaniu zasad internetowego kodeksu — zredagowaniu jednoznacznego nagłówka wiadomości w formie równoważnika zdania, a także o użyciu imienia kolegi w wołaczcu.
2. Napisz do dawno niewidzianej kuzynki SMS z wiadomością, kiedy ją odwiedzisz. Użyj czasowników w formie prostej czasu przyszłego.
3. Ułóż tekst składający się z kilku wypowiedzi, w którym zachęcisz swoją koleżankę lub swojego kolegę do wspólnej wycieczki w góry. Zastosuj wypowiedzenia oznajmujące, pytające, rozkazujące.
4. Napisz dalszy ciąg tekstu tak, by powstał kolejny fragment opowiadania z elementami opisu przeżyć wewnętrznych. Wykorzystaj środki językowe, np. związki frazeologiczne, porównania, dzięki którym Twój tekst zyska na obrazowości. Konsekwentnie prowadź relację w czasie przeszłym.

Ze wzgórza było widać całą okolicę. Z ciekawością spojrzął na miasteczko. Jego uwagę przykuł stojący nieco na uboczu dom.

5. Napisz dalszy ciąg opowiadania. Ma się ono składać z pięciu akapitów. Włącz do niego dialog. Pamiętaj o logicznym nawiązaniu do podanego fragmentu i zasadach wyodrębniania akapitów.

Już od samego rana Magdę prześladował pech. Miała wstać o wpół do siódmej, ale niestety zasnęła. W ogóle nie słyszała dzwonienia budzika.

Potem przypaliła mleko, urwała guzik w jedynej wyprasowanej bluzce i potargała rajstopy. Na domiar złego drogę przebiegł jej czarny kocur i sprzed nosa uciekł autobus, jadący do centrum miasta.

Rozwiązanie przywołanych zadań wymaga umiejętności spożytkowania nabytych wiadomości z zakresu nauki o języku do realizacji konkretnych i często bliskich uczniowi aktów mowy (e-maila, SMS-a, zachęty), form wypowiedzi (opowiadanie z dialogiem, opowiadanie z opisem przeżyć wewnętrznych). Dodatkowym walorem ćwiczeń: 1, 2, 3, jest uwzględnienie w nich kontekstu komunikacyjnego. Uczeń wie bowiem, kto, do kogo i w jakim celu kieruje wypowiedź. Ćwiczenia 4 i 5 pozwalają na praktyczne wykorzystanie różnych sposobów wzbogacania narracji.

Tego rodzaju zadania mogą przyjmować postać zabaw dydaktycznych, na przykład historii łańcuskowych:

Przykład II

1. Wersja łatwiejsza: Praca w grupie. Nauczyciel przygotowuje zdanie, które będzie początkiem jakiejś historii (np. *Niestety, dzisiaj trzynasty dzień miesiąca, na dodatek piątek; Gotycki zamek ma wiele tajemnic; Na dnie starej szuflady znalazłam ślubne zdjęcie moich pradiadków*). Uczniowie po kolei dopisują kolejne zdania, dbając o to, by ze zdaniem poprzednim tworzyły logiczną i spójną całość.
2. Wersja trudniejsza: Praca w grupie. Nauczyciel przygotowuje nie tylko zdanie pierwsze, ale i zdanie ostatnie jakiejś historyjki (*Papuga na widok jej portretu zaskrzeczała żałośnie..... Cóż, mój praprzodek był wielkim nicponiem; Adam ze smakiem zjadł cały sernik, wylizał nawet talerz..... I jak tu nie wierzyć przybyszowi z innej planety*).

Uczniowie po kolei dopisują zdania, aż uda im się logicznie połączyć pierwsze z ostatnim. Dobrze, by zdania podane przez nauczyciela były zabawne i pozornie ze sobą niezwiązane.

Przykład III

Warto także sięgać po ćwiczenia transformacyjne, np. adiustacyjne i polegające na tworzeniu tekstu pochodnego:

1. Przeredaguj podane teksty, usuwając zbędne powtórzenia. Wykorzystaj: wyrazy bliskoznaczne, zaimki, peryfrazy lub elipsy.

Na scenie opanowała mnie trema. Stremowana stałam bez słów, a trema ścisnęła mi gardło.

Nasz dom stał blisko lasu. Blisko nas mieszkała tylko jedna rodzina. Ale za to wszyscy mieliśmy blisko do szkoły.

Czytałem tę książkę bez chwili wytchnienia. Książka ta potrafi zachęcić do czytania nawet tych, którzy tego nie lubią.

Moja siostra wierzy w siłę lekarstw. Szuka lekarstwa nawet na schudnięcie. A ja uważam, że najlepszym lekarstwem na schudnięcie jest ruch i dieta (NAGAJOWA, 2003: 31, 32, 34).

2. Oto fragment pewnego opowiadania zawarty w jednym bardzo długim zdaniu. Wyobraź sobie, że jesteś redaktorem i zaproponuj podzielenie fragmentu na krótsze zdania. Możesz zamieniać dowolne znaki interpunkcyjne na kropki i usuwać spójniki łączące zdania, zmieniać szyk wyrazów. Nie zapomnij też o wielkiej literze na początku zdania.

Jest nas pięciu i każdy z nas ma nieprzeciętny talent muzyczny, jeszcze nie dziś, ale kiedyś na pewno zostaniemy słynnymi na cały świat wirtuozami i będziemy występować w największych i najsławniejszych filharmoniach, jednak na razie dajemy koncerty na osiedlowym podwórku: sceną jest trawnik obok garażów, a nasza publiczność nie zasiada w luksusowych łóżach, tylko na skromnym i niewygodnym trzepaku, nie mamy też jeszcze swego menadżera, ale wkrótce będą chcieli pracować z nami najlepsi specjaliści w tym fachu.

3. Oto tekst, którego kolejne zdania nie zostały z sobą połączone. Przeredaguj go tak, aby tworzył spójną wypowiedź. W tym celu możesz:

- Zmienić, gdzie trzeba szyk wyrazów w sąsiadujących zdaniach tak, aby treść końcowa jednego zdania wiązała się z treścią początku zdania następnego.
- Usunąć powtarzający się podmiot, stworzyć podmiot domyślny.
- Usunąć powtórzenia wyrazowe, stosując zaimek lub elipsę.
- Dodać wyrazy spajające.

Wanda — córka Kraka, która objęła po jego śmierci panowanie nad Krakowem. Była panną wielkiej urody i rozumu. Usłyszał o urodzie książkę niemiecki Rydgier i przysłał do Krakowa posłów z prośbą o rękę, a gdyby odmówiła — groził wojną. Niemieckiego księcia nie chciała poślubić Wanda: jej — wolnej pani wolnego królestwa — siłą chciał swą wolę narzucić. Odmówiła swej ręki. Na czele wojsk wkroczył w granice królestwa. Zgromadziła rycerzy i mężnie stawiała czoła najeźdźcy, odnosząc wspaniałe zwycięstwo. Uznała, że po takim zwycięstwie należy się bogom ofiara dziękczynna i złożyła ją z życia, w nurty Wisły, rzucając się. Ku jej czci poddani usypali wysoki kopiec pod Krakowem. Dziś Nowa Huta rozciąga się dookoła kopca Wandy (ZDUNKIEWICZ-JEDYNAK, 2004: 132).

4. Chochlik drukarski pomieszał zdania w pewnym tekście. Uporządkuj je tak, by powstała spójna wypowiedź.

Wtem do pokoju weszła pielęgniarka z pudłem zaadresowanym do mnie, pełnym najcudniejszych różowych pączków róż i, co stokroć miłsze jeszcze, zawierającym bilecik z bardzo uprzejmym pozdrowieniem, napisanym zabawnym, pochyłym pismem (zdradza ono silny charakter).

Po otworzeniu pudła i przeczytaniu liścika zaryłam się w poduszki i długo, długo płakałam z wielkiego szczęścia.

Pańskie kwiaty są pierwszymi, jakimi obdarowano mnie w życiu.

Wczoraj wieczorem, kiedy zaczęło się już ściemniać, siedziałam na łóżku wpatrzona przez szyby na jednostajnie spływające po nich krople i czułam się śmiertelnie znużona życiem w tej wielkiej instytucji.

Choć się wstydzę muszę panu napisać, jaki ze mnie jest dzieciuch.

Dzięki ci, Ojczulku, dzięki panu, Opiekunie drogi, tysiączne dzięki.

(J. WEBSTER, *Tajemniczy opiekun*. Warszawa 1986)

5. Pewnemu pisarzowi zabrakło weny twórczej. Ułożył tylko niektóre zdania swojej nowej powieści. Nad innymi ciągle jeszcze myśli. Pomóż mu i uzupełnij tekst według własnego pomysłu. Zadbaj o jego spójność językowo-stylistyczną i logiczną.

Feb leciał wysoko, wysoko, pod wrześniowym bladym i łagodnym niebem, lekko tylko przymglonym po niedawnych upałach lata.....

Feb był gołębiem pocztowym

Zastanawiał się, jaka odległość dzieli go jeszcze od celu.....

Już miał zmienić kierunek i podjąć na nowo lot, kiedy zauważył

Feb zawahał się przez chwilę

(E. LIBENZI, *Korowód wenecki*. Warszawa 1978)

We wskazanych ćwiczeniach uczeń ma przeredagować podane fragmenty w określonym celu — ulepszenia, uporządkowania tekstu, wyeliminowania błędów i niejasności. Musi więc odwołać się do wiedzy dotyczącej między innymi zaimków, budowy zdania, środków spójności, znajomości znaków interpunkcyjnych, reguł pisowni wielką i małą literą. Ten typ zadań pozwala uczniowi na świadome, refleksyjne posługiwanie się formami gramatycznymi oraz odkrycie ich funkcji pełnionych w różnych tekstach.

Drugi typ zadań transformacyjnych to zadania polegające na tworzeniu tekstu pochodnego (przetworzenie gotowego tekstu na inny tekst) — uczeń może wówczas przekształcać tekst stylistycznie, zmieniać jego gatunek, zmieniać pojawiające się w tekście formy gramatyczne, np. czas teraźniejszy na przyszły, tryb oznajmujący na tryb rozkazujący, napisać inne zakończenie. Są to zadania, które swoją formułą nierzadko nawiązują do ćwiczeń w kreatywnym pisaniu — nie tylko rozwijają zdolności pisarskie uczniów, ale także pobudzają ich wyobraźnię. Można zatem zaproponować uczniom, by wydarzenia przedstawili z perspektywy innego bohatera, a nawet z perspektywy przedmiotów, roślin lub zwierząt. W tekście pochodnym uczniowie mogą zmieniać przebieg wydarzeń, dodawać nowe wątki lub zmodyfikować (np. według wskazanych kryteriów) wątki już istniejące, wprowadzać nowych bohaterów bądź nowe rekwizyty, zmieniać cechy charakteru bohaterów już istniejących i w ten sposób również modyfikować bieg akcji. Wydarzenia oraz osoby opisane w tekście wyjściowym można także przenieść w inną epokę lub w inne miejsce czy też zmienić scenerię miejsca, można też wprowadzić własnych bohaterów. Uczniowie mogą redagować tekst narracyjny inspirowany pojedynczym rysunkiem lub historyjką obrazkową, także historyjką niepełną, tworzyć opowiadanie na temat prezentowany w wierszu, na podstawie tekstu narracyjnego napisać reportaż bądź notatkę prasową albo biografię głównego bohatera; fragmenty tekstu narracyjnego przekształcić w dialogi czy monolog wewnętrzny bohatera i odwrotnie.

Typy ćwiczeń doskonalących uczniowskie umiejętności w zakresie spójności tekstu

Ćwiczeń doskonalących uczniowskie umiejętności budowania tekstów spójnych i logicznych, o funkcjonalnej kompozycji jest wiele. Poniżej przedstawiam te najpopularniejsze, pozwalające na integrację wewnątrzprzedmiotową i operacjonalizację wiedzy o języku, a także na wykorzystanie ich, w zależności od potrzeb, przy wprowadzaniu różnych form wypowiedzi. Stopień trudności proponowanych typów ćwiczeń można regulować, dobierając zróżnicowany jakościowo i ilościowo materiał językowy. Uczniom można zatem zaproponować (KRZYŻYK, 2007; WÓJCIKIEWICZ, 1993):

- redagowanie konspektów wypowiedzi oraz planów kompozycyjnych o różnym stopniu szczegółowości.
- redagowanie wstępów do podanych tematów,
- uzupełnianie fragmentów wzorcowych wypracowań uczniowskich na określony temat, reprezentujących różne formy wypowiedzi:
 - dopisywanie brakującego wstępu,
 - dopisywanie brakującego zakończenia,
 - dopisywanie do rozwinięcia wstępu i zakończenia,
 - dopisywanie do wstępu i zakończenia brakującego rozwinięcia,
- dobieranie do rozwinięcia najlepszego wstępu lub zakończenia spośród kilku podanych,
- skracanie zbyt rozwlekłych wstępów i zakończeń lub innych fragmentów pracy,
- pisanie streszczeń linearnych i logicznych,
- rozbudowywanie nazbyt skrótowych elementów składowych wypowiedzi (np. jednozdaniowego wstępu, jednozdaniowego zakończenia, zbyt syntetycznego akapitu podsumowującego fragment wypowiedzi),
- rozbudowywanie pojedynczych zdań do wielkości akapitu,
- wybieranie, spośród wielu, informacji potrzebnych do napisania tekstu na dany temat,
- eliminowanie z tekstów wypracowań informacji niepotrzebnych ze względu na podany temat (selekcja materiału),
- eliminowanie z tekstów wypracowań informacji powtarzających się w różnych akapitach,
- zaznaczanie w różnych tekstach wstępów i zakończeń,
- wyodrębnianie akapitów w tekście bez segmentacji:
 - graficzne uwidacznianie trójczłonowej struktury wypowiedzi (wstęp, rozwinięcie, zakończenie),
 - graficzne uwidacznianie kolejnych akapitów wprowadzających nową myśl,
- uzupełnianie brakujących akapitów (jednego lub kilku) tak, by powstał tekst spójny i logiczny:
 - dobieranie akapitu najlepszego spośród kilku podanych,
 - dopisywanie akapitu brakującego,
- porządkowanie kolejności przypadkowo podanych akapitów,
- porządkowanie w odpowiedniej kolejności pierwszych zdań kilku kolejnych akapitów,
- układanie we właściwej kolejności zdań akapitu,
- wyodrębnianie z jednej wypowiedzi wymieszanych akapitów lub fragmentów dwóch bądź trzech tekstów,

- układanie z pociętych fragmentów tekstu spójnego i logicznego,
- uzupełnianie kolejnych fragmentów jednego tekstu, w którym zostały podane tylko niektóre zdania, akapity lub ich fragmenty,
- przekształcanie tekstu niespójnego stylistycznie,
- wskazywanie w tekstach różnych autorów i reprezentujących różne gatunki środków językowych, które pozwoliły na osiągnięcie spójności tekstu (środki spajania, wyliczania i zapowiadania),
- poprawianie tekstu i zwiększanie jego spójności przez dodanie odpowiednich wyrazów spajających,
- łączenie luźnych zdań w spójną całość (uczeń sam dobiera odpowiednie środki językowe lub stosuje wybrane spośród podanych),
- łączenie kilku zdań w jedno zdanie złożone,
- dzielenie jednego rozbudowanego wypowiedzenia na kilka zdań,
- układanie jednego zdania zawierającego wszystkie (od trzech do ośmiu) podane informacje,
- układanie kilkuzdaniowej wypowiedzi na podany temat (np. opisu, notatki, szkicu interpretacyjnego) i stosowanie wskazanych środków spójności tekstu,
- układanie tekstów na podany temat według wskazanego schematu, uwzględniającego środki językowe służące budowaniu spójności,
- uzupełnianie tekstu (z lukami) odpowiednimi środkami językowymi zapewniającymi spójność wypowiedzi,
- porządkowanie ułożonych w przypadkowej kolejności zdań w spójną całość,
- budowanie krótkich spójnych i logicznych wypowiedzi z wykorzystaniem:
 - synonimii (wyrazów bliskoznacznych i jednoznacznych),
 - antonimii,
 - hiponimii i kohiponimii,
 - peryfraz,
 - wyrazów pokrewnych,
- osiąganie spójności poprzez zmianę szyku wyrazów w podanych parach lub ciągach zdań,
- wprowadzanie do wypowiedzi cytatów (w różnych funkcjach),
- uzupełnianie tekstu zdaniami wprowadzającymi cytaty,
- dostosowywanie cytatu do struktury zdania (wprowadzanie dodatkowych wyrazów do cytatu, zmiana formy wyrazów, należących do tekstu cytowanego).

Podsumowanie

Kształtowanie umiejętności budowania wypowiedzi spójnych jest procesem wieloetapowym. Jest to sprawność, której zdobycie wymaga wielu, często żmudnych, ćwiczeń. Rozwój kompetencji tekstotwórczych uczniów wiąże się z poszerzaniem ich zasobu leksykalnego, doskonaleniem sprawności poprawnego i trafnego władania różnymi strukturami składniowymi, rozbudowywaniem repertuaru form wypowiedzi. W organizacji procesu dydaktycznego zmierzającego do wykształcenia u uczniów, także u uczniów z dysleksją rozwojową, umiejętności spójnego i logicznego wypowiadania się w piśmie sprawdzi się układ koncentryczno-spiralny, pozwalający na kilkukrotne powracanie do tego samego typu zadań, ale coraz bardziej złożonych, o wzrastającym stopniu trudności, m.in. uwzględniających nowe tematy, sytuacje, intencje, gatunki (KOWALIKOWA, 2009). Dzięki takiemu podejściu unikniemy na zajęciach monotonii, łatwiej dostosujemy projektowane działania do możliwości językowych i intelektualnych uczniów, a im samym damy możliwość coraz bardziej złożonego i samodzielnego działania za pomocą różnego typu tekstów. Trzeba jednak pamiętać, że same ćwiczenia nie wystarczą. Konieczna jest praktyka pisarska — podejmowanie przez ucznia wysiłku redagowania różnych form wypowiedzi. Każdorazowo muszą one zostać sprawdzone przez nauczyciela, przez niego zrecenzowane i obudowane, w zależności od potrzeb, odpowiednimi ćwiczeniami korekcyjnymi.

Bibliografia

- BARTMIŃSKI J., 2004: *Tekstologia (lingwistyka tekstu)*. W: MIKOŁAJCZUK A., PUZYNIŃA J., red.: *Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole*. Warszawa, Nowa Era, s. 29—31.
- BARTOSIEWICZ D., 2001: *Sprawność tekstotwórcza jako integralny element oceny pisemnych prac maturalnych*. W: PAWŁOWSKA R., red.: *Nowa matura a egzamin wstępny z języka polskiego*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 62—73.
- BOKUS B., 1991: *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*. Kielce, Energiea.
- BOKUS B., 2000: *Świat fabuły w narracji dziecięcej*. Warszawa, Energiea.
- BORKOWSKA A., 1998: *Analiza dyskursu narracyjnego u dzieci z dysleksją rozwojową*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- ERMANN L., 1978: *Korowód wenecki*. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- KOWALIKOWA J., 2009: *Dydaktyka języka ojczystego a glottodydaktyka. Podwójny wymiar edukacji językowej*. „LingVaria”, nr 1, s. 217—233.

- KRZYŻYK D., 2007: *Wyznaczniki spójności tekstu w pracach pisemnych maturzystów*. W: *Biuletyn maturalny OKE w Jaworznie: Przygotowanie ucznia do egzaminu maturalnego z języka polskiego*. Jaworzno, s. 43—52.
- KRZYŻYK D., 2008: *Synonimia pojęć prawdziwościowych — teoria i nauczanie*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 80—86.
- KRZYŻYK D., 2010: *Umiejętności tekstotwórcze i językowe uczniów w pracach maturalnych z języka polskiego*. W: KOPEĆ U., SIBIGA Z., red.: *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*. Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 149—163.
- MAKAREWICZ R., 2002: *Zaburzenie spójności tekstu u ucznia dyslektycznego*. W: PORAYSKI-POMSTA J., red.: *Studia pragmalingwistyczne 3. Czynności tworzenia i rozumienia wypowiedzi*. Warszawa, Dom Wydawniczy Elipsa, s. 228—241.
- MAKAREWICZ R., 2005: *Tworzenie tekstu przez ucznia dyslektycznego*. W: PORAYSKI-POMSTA J., red.: *Studia pragmalingwistyczne 4. Komunikacja i tekst w perspektywie rozwojowej i dydaktycznej*. Warszawa, Dom Wydawniczy Elipsa, s. 88—99.
- MAKAREWICZ R., 2006: *Dysleksja w opinii językoznawcy. Składnia zdania w wypowiedziach pisemnych uczniów dyslektycznych*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- NAGAJOWA M., 1985: *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 38—178.
- NAGAJOWA M., 1994: *Nauka o języku dla nauki języka*. Kielce, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, s. 93—114.
- NAGAJOWA M., 2003: *Sztuka dobrego pisania i mówienia*. Warszawa, Wydawnictwo Oświata, s. 117—120.
- NOWAK E., 2009: *Szkolna dydaktyka polonistyczna wobec językoznawczych teorii tekstu*. „Polonistyka”, nr 8, s. 6—9.
- TABISZ A., 2006: *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*. Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- TABISZ A., 2012: *Miejsce szkolnej gramatyki w kształceniu sprawności tekstotwórczych*. W: NIESPOREK-SZAMBURSKA B., red.: *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 57—68.
- POLAŃSKI E., 2000: *Typy uchybień uczniów w organizacji tekstu wypracowań*. W: OŻÓG K., PASTERKA J., red.: *Polonistyka zintegrowana*. Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 131—138.
- WEBSTER J., 1986: *Tajemniczy opiekun*. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- WOLAŃSKA E., 2003: *Kompozycja i spójność wypowiedzi językowej. Strategiczne pozycje tekstowe*. W: BAŃKOWSKA E., MIKOŁAJCZUK A., red.: *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*. Warszawa, Książka i Wiedza, s. 119—148.
- WÓJCIKIEWICZ M., 1993: *Piszę, więc jestem. Podręcznik kompozycji i redakcji tekstów*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- ZDUNKIEWICZ-JEDYNAK D., 2004: *Redagowanie tekstu*. W: KŁOSIŃSKA K., red.: *Formy i normy, czyli poprawna polszczyzna w praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo FELBERG SJA, s. 131—135.
- ŻYTKO M., 2006: *Pisanie — żywy język dziecka*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Danuta Krzyżyk

The development of writing skills among children with developmental dyslexia —
activities enhancing the linguistic — communicative competence

Summary

The paper is devoted to the problems encountered by students, especially these with developmental dyslexia, to create logical, coherent and cohesive sentences. The author discusses the most popular mistakes/errors made by children who suffer from developmental dyslexia and presents the most appropriate didactic approaches to be introduced by the teacher during lessons and extracurricular activities. The author describes chosen exercises and indicates how the teacher can adjust certain exercises to the needs and levels of development of his or her students and to fit their pre-existing study material.

Danuta Krzyżyk

Die Entwicklung der Schreibfähigkeit bei den Schülern mit Entwicklungslegasthenie —
Übungen zur Ausbildung der sprachkommunikativen Fähigkeit

Zusammenfassung

Der Artikel ist den Problemen von den Schülern gewidmet, die an der Entwicklungslegasthenie leiden, oder die mit der Bildung von kohärenten, logischen und geordneten Aussagen Schwierigkeiten haben. Die Verfasserin nennt die häufigsten in dem Bereich von den Kindern mit Entwicklungslegasthenie begangenen Fehler. Sie präsentiert die wichtigsten Prinzipien des didaktischen Verfahrens im Unterricht und in den Veranstaltungen außerhalb des Unterrichts, bespricht ausgewählte Übungen und zeigt solche Übungsarten, die jeder Lehrer je nach Bedürfnissen der Schüler und deren Entwicklungsniveau ausnutzen und mit dem von sich selbst vorbereiteten Sprachstoff ergänzen kann.